

初級第2 外国語学習の意義と効用

—— 大学専門外外国語におけるドイツ語学習を例に ——

田 中 一 嘉

Bedeutung und Effekte des Unterrichts der Zweiten Fremdsprache für Anfänger

—— der Deutschunterricht an japanischen Universitäten als Beispiel ——

Kazuyoshi TANAKA

初級第2外国語学習の意義と効用

—— 大学専門外外国語におけるドイツ語学習を例に ——

田 中 一 嘉

群馬大学教育学部英語教育講座（ドイツ語）

（2016年9月30日受理）

Bedeutung und Effekte des Unterrichts der Zweiten Fremdsprache für Anfänger

—— der Deutschunterricht an japanischen Universitäten als Beispiel ——

Kazuyoshi TANAKA

anglistische Abteilung pädagogischer Fakultät, Universität Gunma

(am 30th. September 2016 akzeptiert)

序

1991年の大学設置基準の大綱化により、大学における専門外教育、いわゆる「教養教育」の在り方が大きく揺らいでからすでに久しい。さらに2004年の国立大学の独立法人化は、公的な高等教育の現場にも経済原理、市場原理を否応なくもたらした。設置基準の大綱化によって生じた教養教育の改革は、全国の国立大学において教養部の廃止へと至ったが、そこでの改革は、まだ「理念」の問題にとどまることができた。しかし、独立法人化が国立大学にもたらした経営原理は、教育に「効率」という観点の導入を強いることになり、そのため、「理念」に基づいた教育内容の充実を、純粋に追求することが困難になった。その結果行われるようになったのは、限られた財源に基づく教育内容の「選択と集中」であった。

何を選択し、何を捨象するか判断は教育内容の必要度、重要度に基づいて行われることになるが、専門以外の広い領域に教育内容を持つ教養教育においては、専門教育に比べてそもそも必要度、重要度の判断が難しい。特に、教養部廃止以降、多くの大

学において、新たな「教養」の理念が依然としてあいまいなまま、時として迷走しながら続けられている今日の教養教育の現状ではなおさらである。

その結果、しばしば選択と集中の判断材料にされるのが、「有用性」である。将来社会に出てから役に立つかどうかである。何をもって「役に立つ」とするのか、そもそも教養教育で「役に立つ」ことを学ぶ意味がどの程度あるのか、については多くの議論があろうが、各々の教育内容に関して、どのような学習効果が期待され、学習者は何を獲得することができるのか、ということに対する説明責任が生じていることには議論を待たない。

このような現状で、教養教育、専門外教育の範疇で、英語以外の外国語、いわゆる第2外国語の学習意義、存在意義を確かなものにしてゆくためには、「有用性」という観点からの議論がますます必要になってくると思われる。

もちろん今までも、大学における第2外国語学習の意義についての議論はあった。むしろ現在でも盛んに行われていると言っている。しかしそれらの中身は、正しくかつ意味深かったとしても、しばしば観念的、抽象的に過ぎ、経済原理に大きく左右され

ようになった大学教育の現状に、必ずしも即したものととは思われない。

本稿では、可能な限り具体的に、時には数値を示しながら、第2外国語学習の意義と効用について一考を加え、英語以外の外国語学習が、時間や労力の傾注に値しない、やりがいのないものでは決してなく、むしろコストパフォーマンスの高いものであることを、主にドイツ語教育を例にとって示そうとするものである。そしてこのことは、高等教育以外の場で英語以外の外国語を学ぶ学習者にとっても、同様に有益なものであると考える。

1. コミュニケーション・ツール、あるいはそれを操る技能としての有用性

1.1 大学のドイツ語授業とドイツ語運用能力

現在大学の専門外外国語におけるドイツ語の授業は、かつての「文法訳読」による講読一本やりの、教員がプロメテウスのように講義するような形態ではほとんど行われていない。そのような授業に適する教材は今では非常に少なくなっている。

大学におけるドイツ語教育においても、1990年代に「教養」vs「実用」という議論が巻き起こり、「実用」としてのドイツ語教育が強く標榜され、もっぱら会話演習を中心に据えた教材ばかりが多く出版された時期があった。しかし、今ではそれも一段落して、「読む」「書く」「聞く」「話す」の4技能のバランスの良い習得を目指した、総合的な内容を持つ教材が増えてきている。いずれにしても、初級段階からゲーテやシラーを巻末の注釈と格闘しながら講読するような授業は影を潜めている。

しかし一方で、カリキュラムのスリム化による学習時間の減少のため、実践的な言語運用能力を訓練する時間は限られており、とても十分とは言えない。したがって可能な限り効率的に学習を進めるため、実際の言語事実に接した後に、学習者自身が自ら規則を抽出する帰納的な学習よりも、先に規則を理解し、それを実際の場面で応用する演繹的な学習が可能であるように編まれた教材が多い。しかしそれでも、学んだ文法規則をすぐに実践に移せるような構成に

なっており、授業もその時点で習得している学習内容で「できること」を、実践的な演習を通して身に着けながら進む、Can Do型の展開になっている¹。

したがって、いわば極限までスリム化された現状のカリキュラム（1年間週2回計4単位のみが選択必修、というのが今や多くの大学でのスタンダードである）でも、学習者は技能としてのドイツ語運用能力の最低限のところを身につけることができる。もちろんごく基礎的、初歩的な範囲にとどまり、学習者の意欲に左右されるところも大きいですが、第1外国語である英語の知識を活用するなどして、中学校3年分の英語教育の内容を、なんとか概略的にでも1年間で学ぶことは不可能ではない。

したがって、母語以外に英語だけではない複数のコミュニケーション・チャンネルを、初歩的ながら得ることができ、将来必要に応じてそれを拡大してゆける土台を気付くことができる。

1.2 「読む」能力とメディア・リテラシー

今日でも、4技能のうちの「読む」能力の有用性は依然として低くない。現在では、ゲーテやシラーばかりではなく、インターネットなど様々なメディアで文字情報がやり取りされ、仮に辞書を引ながらとつとつと行うとしても、そこにある英語化されていない情報を獲得できる能力は、メディアに対するリテラシーを向上させる。実際、ドイツ語圏のインターネットのHPなどで、同じサイトの英語版のページの内容とドイツ語版のページの内容が結構異なる場合も少なくない。

このようなことはほかの言語圏においても予想されることなので、グローバル社会においても英語化されない情報が少なからずやり取りされ、その中にはかなり重要なものも含まれ得るということが、「読む」能力によって実感できるようになる。このことは、高等教育現場における学習者にとって大いに意味があることだと思う。

2. コミュニケーションにとどまらない知的能力としての有用性

2.1 母語（日本語）と第1外国語（英語）の相対化と言語の持つ普遍性への気づき

英語教育が「英語が使える日本人」の育成の旗の下、「使える」ことの重要性をことさら強調しているように、現在の外国語教育の多くは、もはや言語を単なる「道具」としてしかとらえなくなっているように思える。それも音声によるコミュニケーションの道具、手段である。「文法訳読教授法」が忌み嫌われるようになってから久しいが、「文法訳読」を批判することが、ツール、そしてそれを操る技能としての外国語教育（学習）以外の外国語教育（学習）を意味のないもの、実りの小さいものとして排除することと決して同義ではない。

人間にとって言語とは、確かに極めて重要なコミュニケーションの手段ではあるが、単なるコミュニケーションの手段以上のものである。言語によって詩歌などの言語芸術が生み出されたことは言うまでもないが、言語は哲学や法学などの学問の成立それ自体の礎になっている。社会や文化を統一する機能もある。そしてそれ以前に、そもそも人間の認知やものの見方そのものにかかわる、きわめて重要な役割をも担っている。人間が言語を獲得したことによって得たものは、計り知れないほど大きい。このような言語を学ぶことは、単にツールを操る技能を身につけるだけではなく、人間の知的営みについての根本的かつ普遍的な理解を深めることである。

以下では、このような観点から、母語である日本語と第1外国語である英語の相対化という問題に関して、第2外国語の学習がどのような知的理解と能力を育むかを、ドイツ語学習を例にとって論じる。

人間が言語によって外界の事象を表現するとき、それらをそのままの形であらわしているのではなく、必ず言語による再構成が行われている。自然言語は基本的に人間の口で発音することができる音声によって成り立っている。文字はそれを記録するためにあとから作られたものである²。我々は同時に複数の音を発音することができないから、言語はおの

ずと単音の羅列になり、したがって線条性（linearity）を持つ。これは世界に存在する6,000とも7,000ともいわれるすべての言語に共通の特徴である。

したがって現実の世界で複数のことが同時に起こっても、言語ではそれらを一列に並べて線条に表現しなければならない。ここに言語による現実世界の再構成が行われる。音や語を一列に並べる並べ方は言語によって異なる。その並べ方の規則がいわゆる「文法」である。したがって「文法」を学ぶことは、言語による外界の再構成の仕方を学ぶことであり、外国語の文法を学ぶことは、母語とは異なる外界の再構成の方法を学ぶことである。

具体的に言えば、言語類型論では世界の言語は動詞の後に目的語が来るタイプのVO言語と、目的語の後に動詞が来るタイプOV言語の2種類に大きく分類できることがわかっている。日本語とドイツ語はOV言語に、英語やフランス語はVO言語に分類される。したがって、ドイツ語の文構造を不定詞句を基本に学ぶ機会を得れば、母語である日本語の語順が、基本的に英語と正反對で、ドイツ語と同じであることが明確に理解できよう。

このような母語と第1外国語の相対化は、文だけではなく語ないし形態素のレベル、分節のレベルでももちろん同様に可能であり、むしろ材料も多い。英語を学んだだけでも、冠詞や複数形などの学習を通じて、日本語では表示が義務的ではない名詞の定性（Definitheit）や可算・不可算（zählbar, unzählbar）が、英語では義務的であることを明確に意識化することができるが、さらに他の言語を学習することにより、英語には存在しない自然言語の重要な特徴を学ぶことができ、印欧語としての英語の特殊性を知ることでもある。

具体的には、ドイツ語などヨーロッパの言語を学べば、名詞に文法上の性（Genus）があることがわかる。文法上の性は印欧語の多くに共通の特徴といえるが、英語では例外的に失われているので、日本語を母語とし、英語を第1外国語とした場合は、第2外国語を学ぶまで出会わない。したがってしばしば学習者の目には奇異な現象に映りがちであるが、これを膨大な数に上る名詞を分類するという、名詞

クラスの問題としてとらえなおせば、これは世界中の多くの言語に汎言語的にみられる現象である。したがって名詞の分類は日本語にも存在する。

印欧語は性によって2つから3つのクラスに名詞を分類するが、日本語や中国語は数詞や助数詞に後続する分類詞 (Klassifikator) によって分類する。ものを数えるときに使う「～人」、「～匹」、「～頭」、「～枚」、「～本」、「～台」、「～冊」など、通常は一種の単位と理解されているものがそれである。

初級学習者はドイツ語の名詞の性に会ったとき、学習に困難を感じ、しばしば「ドイツ語は日本語や英語よりずっと複雑である」という感想を持つ。しかし、ドイツ語の性は「男性」「中性」「女性」の3つしかなく、冠詞類によって名詞と共に常に明示されるのに対し、日本語の分類詞は思いつくままに挙げた上例だけでも7つあり、しかも数えるときにしか用いない。これにより学習者は、英語の特殊性ばかりではなく、今まで気づかなかった母語の特徴を発見することができ、一つの言語の複雑さは、簡単には判断しがたいということを学ぶこともできる。

さらに、ドイツ語の名詞の格変化 (Deklination) や動詞の変化 (Konjugation) を通じて、英語ではほとんど消失してしまった屈折 (Flexion) を学ぶことになる。学習者は、ここでもドイツ語の学習に困難を感じるようになるが、屈折は印欧語の多くに特徴的な現象で、それがほぼ消失している英語のほうが例外的であることも併せて知る。特に名詞の格変化の機能においては、その機能が日本語の「が」「の」「に」「を」などの格助詞の機能と同じであることがわかり、そのためドイツ語のように格変化のある言語では、英語のように主語が必ず目的語に先行しなければならないというような、語順に基づいた規則に縛られる必要がなく、日本語同様文中での名詞の語順が比較的自由であることを、同時に理解することができる。

音声、発音に関しては、英語の特殊性の最たるもので、外国人の英語学習者にしばしば困難をもたらしている、綴りと発音の著しい乖離を端的に実感できる。アルファベットという表音文字を用いるヨーロッパの多くの言語中で、それを文字通りに発音し

ない英語は、むしろ例外的な言語であることは、ドイツ語にかぎらずヨーロッパの言語を学べばすぐにわかる。ドイツ語の発音規則は、初級教科書の冒頭2～3 ページでの説明でほぼ網羅され、それを身につければ英語とは違って、知らない単語も発音できるようになる³。これは英語学習では得られなかった体験である。

そもそも英語がアルファベット通りに発音されないことそれ自体や、フォニックス (Phonics) という発音とつづりの学習法 (特に読み方の学習法) の存在が、英語特有のものであることは、学習者に必ずしも明確に自覚されていない。したがって、「規則を学べば、知らない単語も発音できる」という事実そのものが、いまだ多くのドイツ語学習者にとって新鮮な発見であり、それが日本語の仮名表記と同様であることも彼らにとって新たな気づきとなるのである。

ここまで具体例をいくつか挙げたが、もちろんこれだけではないことは自明である。他にも語彙体系 (Wortschatz)、時制 (Tempus)、態 (Diatheese, Genus)、法 (Modus) など、言語を学ぶ上で重要な概念が多くある。重要なのは、それらを含めここで挙げたすべてが、初級学習の中にある、ということである。1 で述べた初歩的なコミュニケーション・ツールとしての外国語を操る技能の習得に、必要欠くべからざる範囲に、すべてが含まれるのである。短い時間でさしたる成果が上がらないから学習意義は小さい、という考え方は誤りである。初級の教科書に出て来る範囲で、これだけのことが学べるのである。

母語に無い現象を学ぶ、母語にも存在するのに自覚できていなかった現象に改めて気づく、ということとは非常に重要なことである。加えて、すでに学んだ外国語をも同時に相対化することは、さらに重要なことである。なぜなら、当初は母語や英語との違いばかり目について困難を感じるばかりだった経験が、複数の外国語学習を通じて、違いばかりではなく共通性も次第に見えるようになるからである。英語しか学んだことのない日本人学習者が陥りがちな、「日本語は特殊であり英語は普遍的である」とい

う誤謬に基づく、狭量なものの見方を改善することができる。学習する外国語の数が増えるほど、相対化の材料は豊かになり、同時に普遍性に対する意識と理解も高まるのである。

Wer fremde Sprachen nicht kennt, weiß auch nichts von seiner eigenen.

「外国語を知らないものは、自分の母語についても何も知らない。」(日本語訳：筆者)

このあまりにも有名なゲーテの言葉の中にある「外国語 (fremde Sprachen)」が、複数形であることは原文を見なければわからない。外国語に複数形を用いたゲーテの真意は、「英語が使える日本人」とは次元が異なる、もっと深いところにあると言える。

2.2 「文法学習」の相対化と体系化

2.1 で取り上げたことが、ほぼすべて初級学習の中に存在することはすでに述べた。言い換えれば、一つの言語の重要な諸特徴、すなわち「その言語らしさ」はすべて初級の中にある、ということである。

拙稿(2015)では、その初級段階で文法学習がどのように行われているか、という点について、中学校の英語教育と大学の専門外ドイツ語教育に関して、主に教科書の比較を通じて分析した。その結果、主として以下の点が判明した⁴。

1. どちらも「読む」「書く」「聞く」「話す」の4技能のバランスの良い習得を目指す総合教材が多く、「聞く」「話す」など特定の能力の習得のみに特化した内容のものは少ない。
2. 文法解説の分量は大学のドイツ語教材のほうがかなり多く、総合教材における割合の単純比較で中学校の英語教材のほぼ2倍である。
3. 文法学習については、どちらも対象言語の構造についての知識の獲得だけでなく、演習を通じて「実践的な言語運用能力の習得に役立つ文法」という位置づけがされている。
4. その結果、文法説明が小出しになって、包括的・体系的な文構造の理解がおろそかになる傾

向があり、それは大学のドイツ語教材よりも中学校の英語教材において顕著である。

2については、ドイツ語だけの傾向とは思われない。ドイツ語、あるいはヨーロッパの言語にかぎらず日本語を含む多くの言語において、初級段階で学習すべき文法事項は英語よりもかなり多い。屈折が消失し助詞も持たない英語では、例外的に初級段階で習得すべき文法事項が少なく、その半面、学習者は中・上級段階に至ってから多くの「規則に当てはまらない表現」との格闘を強いられることになる。これは英語学習独特の事情といってよい⁵。

4についても、ドイツ語に限らず、大学における多くの外国語の初級学習に共通すると思われる。というのは、現在の大学における専門外外国語のカリキュラムは非常にスリム化され、1年間で初級学習(ドイツ語でいえばアルファベットから接続法まで)が終了するようにデザインされている。これは英語教育の中学校3年分と高校1年の一部を含む分量を、1年間で消化するということである。したがって、いくら実践的な言語運用能力の獲得に直結する文法学習が目指されていても、そもそも英語よりも多い初級の文法項目を、1年間でコンパクトに概観しながら習得する必要から、多くの教材で個々の文法項目の学習順序や関連付けに工夫が凝らされ、文法記述は全体として体系化される傾向を保っている。

このことは学習者の意識にも反映されている。中学・高等学校において現在のような英語教育を受けた学生は、英語の文構造を体系的に学習する機会が少なく、英語という言語の構造的全体像や、個々の文法事項同士の関連があまりイメージできていない場合が多い。しかしそれが、大学における第2外国語初級学習、すなわちコンパクトにまとめられ注意深く配列された文法記述を含む学習によって、一つの言語の構造的なあらましをイメージするという経験を得ることができ、それにより対象となる第2外国語のみならず、既習の第1外国語である英語の構造理解が同時に深まる、という効果が生じる。

これは、一定の体系化を伴った「英文法」の相対化である。そしてそれは、英語ならではの特徴、英

語らしさへの気づきでもあり、それらが決して普遍的なものばかりから成り立っているわけではないことを知ることでもある。

このような効果は、筆者の経験によれば、英語を得意とする学習者のみならず、むしろ英語に苦手意識を持ってしまった学習者において顕著に表れ、そのような学習者たちから、「ドイツ語を勉強してみて、英語が前より少しわかるようになった気がする」という感想を聞くことは、決して珍しくない。

2.3 「異文化理解」の体系化

「異文化理解」については、第2外国語の学習意義として、一般的にしばしば取り上げられ、ある程度認められている。特に、中等教育までに事実上英語しか外国語を学ぶ機会を与えられないわが国の現状では、単一の外国語を媒介とする異文化理解の限界は認識されやすい。英語教育がコミュニケーション・ツールとしての技能の習得に大きく傾く昨今では、英語教育の中だけで異文化理解教育を賄うことが、量的（時間的）にも質的（内容的）にも困難なことが明らかだからである⁶。

その不充足さを第2外国語教育の中で補うことで、学習者が多様性に触れる機会を大きくすべきだ、という考え方は自然かつ妥当であり、異文化理解教育それ自体は非常に重要なことだと思う。しかし、第2外国語教育における「異文化理解教育」の定義は、英語教育においてと同様、いまだに必ずしも明確ではなく、したがって、具体的に何をやればいいのか定まっているとは言えない。そのため、取り上げられる材料もさまざまに拡散し捉えどころに欠け⁷、どのような成果をもたらすのかもはっきりしない。

また、英語教育においてと同様、異文化理解教育が言語教育の中に位置づけられているため、昨今の大学の第2外国語のスリム化されたカリキュラムの中では、肝心の言語教育との両立がますます難しくなっている。そのため、序で述べたような大学経営という観点から開講科目の「選択と集中」が行われたときに、「第2外国語不要論」と結びついて、異文化理解教育のみが選択され、言語教育である第2外国語が放棄される可能性も、今や決して否定できな

い。英語ばかりを重要視し、言語教育としてはもはや多くの大学で初級しか行われなくなった第2外国語教育の成果を疑問視する立場から、英語以外の外国語科目は廃止して「異文化理解」だけを人文系の講義科目として行うべき、とする考え方は、主に自然科学系の学部において根強く存在する。

拙稿（2012）では、このような現状に対する危機から、言語教育と異文化理解教育を両立させるため、言語教育の内部における異文化理解教育の可能性を模索した。そこでは、溝上・柴田（2009）の以下の指摘、

「ある社会で「常識」や「真理」「事実」などと呼ばれる物は、その社会の文化が作り上げ、その文化の構成員に押し付けた特有の物であると認識し、自分の物の見方や世界観を修正する必要がある。これまでしばしば教育現場などで行われてきたような、単なる外国に関する断片的知識を提供するだけの表面的な異文化理解の方法は、現状を固定化するだけで、何も変化をもたらさない。異文化理解とは本来、自己変革という痛みを伴うものだ」⁸

に基づき、言語教育における言語構造の学習を、以下のように位置づけることで、言語の構造を学習する過程においても、「異文化理解教育」が根本的な意味では十分可能であることを説いた。

「言語の構造を学ぶということは外界の自立的な再構成の方法を学ぶことであり、異なる言語の構造を学ぶということは、異なる外界の自立的な再構成の方法を学ぶということになる。これはまさに、（中略）「文化」すなわち「ものごとの見方、世界の捉え方」の学習の重要なひとつであり、溝上・柴田の言う「自分の物の見方や世界観を修正」すること、すなわち「単なる外国に関する断片的知識を提供するだけの表面的な異文化理解」ではない「自己変革」を伴う「異文化理解」と言えるのではないだろうか」⁹

そこでは、2.1で述べたような対象言語の構造的な諸特徴の学習は、母語や英語を相対化するのみならず、「異文化理解教育」の一端を担う装置としても機能することになるのである。

このような言語の構造理解と異文化理解とのリンクは、異文化理解におのずと構造化、体系化をもたらす。言語の構造的なあらましを学ぶことで、端的な文化事例やトピックの羅列的な紹介にとどまらず、その言語を通してのものの見方、世界の捉え方の全体像を彷彿とさせることができる。そして、すでに述べたように、ある言語のあらましやその言語らしさの多くは、初級教育の範囲で学べるので、スリム化されてカリキュラムでも実現可能である。これは高等教育における知的外国語教育の立脚点の一つになりうると思う。

もちろんこのような考え方は、「個々の言語がそれを使用する人間の思考や認知のすべてを決定する」というような極端な「言語決定論」を肯定するものではない。構造を持つ体系である言語は、人間のものの見方や認知能力を知るための大いなる窓である。したがって、個々の言語の特殊性、個別性によって人間の文化や思考や認知の在り方の多様性を垣間見ることができると同時に、その共通の特徴を通じて、文化、思考、認知における人間としての普遍性の存在もまた理解することができる。この両面をバランスよく学習者に認識させることが、異文化理解教育にとっては何よりも肝要なのである。そしてこのような認識は、学習する言語の数が多くなるほど、強固になることは言うまでもない。

2.4 英語力の向上と第2外国語学習

第2外国語不要論においては、「日本人の多くが英語さえよくできないのだから、その上にほかの外国語を学んでもあまり意味がない。英語以外の外国語を学ぶことで学習者の負担を増し、結局どちらも虻蜂取らずになるのなら、英語だけを集中して学んだほうがずっと効率が良い」という主張がしばしばなされる。しかしこのような意見は、それを述べる者の「印象」や「感想」の域を出るものではなく、根拠に乏しい。すでに2.1と2.2で、第2外国語学習は

決して英語学習を阻害するものではなく、むしろ向上させる要素を多分に含むものであることは述べたが、ここではそれを具体的な数値をもって示したい。

関東地方のある国立大学の自然科学系の学部では、第2外国語はすでに卒業要件ではない自由選択科目となり、英語の単位を取るだけで卒業が可能である。第2外国語を選択したとしても、最大で1年次に週2回4単位までしか履修できず、多くの学生が週1回1年間2単位の履修にとどまり、前期1単位を履修した時点でやめてしまう学生もいる。2年次以上に第2外国語の学習機会はない。

この学部では、1年生の英語の授業が習熟度別のクラス編成で実施されており、1年次の年度当初と年度末に英語のプレイスメント・テストとアチーブメント・テストを行っている。その点数と、第2外国語の履修・未履修との関係を調査した結果をまとめたものが、以下の2つの表である¹⁰。第2外国語履修者、未履修者とも、英語のカリキュラム（学習内容・学習時間・指導方法）は同じである。

2014年度：

テスト名	VELC (総合スコア)	
	プレイスメント	アチーブメント
履修者 平均スコア (受験者数)	516.1 147	538.4 142
平均スコア上昇	+22.3	
未履修者 平均スコア (受験者数)	519.3 406	535.4 383
平均スコア上昇	+16.1	

※少数第2位四捨五入

2015年度：

テスト名	VELC (TOEIC 予測スコア)	TOEIC-IP
	プレイスメント	アチーブメント
履修者 平均スコア (受験者数)	503.9 155	471.8 152
未履修者 平均スコア (受験者数)	476.4 387	420.6 367
履修者の未履修者に対する差	+27.5	+51.2

※少数第2位四捨五入

2014年度はプレイスメント、アチーブメント・テストともVELCを使用した。2015年度はVELCはプレイスメントのみで、アチーブメント・テストには学部の全学生に受験を義務付けたTOEIC-IPテストを利用した。2014年度のVELCの数値は、素点による絶対評価ではなく、標準値を500として解答結果に統計処理を行う一種の偏差値であるが、プレイスメントからアチーブメント・テストへの推移は比較できる¹¹。2014年度のVELCの数値は「総合スコア」であり、2015年度は「TOEIC予測スコア」である。

結果は表を見てわかるように、どちらの年度でも、第2外国語履修者のほうが得点の伸び率が高い。2014年度は、履修者が22.3ポイント上昇したのに対し、未履修者は16.1ポイントにとどまっている。もともと未履修者より3.2ポイント低かった履修者の数値が、アチーブメント・テストでは未履修者より3ポイント高くなって逆転している。このことは、履修者のほうが母集団の中で、6.2ポイント分より大きく上位に移行したことを示している。

VELCには「総合スコア」以外に、「リスニング・スコア」、「リーディング・スコア」があり、ここでは一覧表の掲載は省略するが、そのどちらにおいても一貫して履修者のほうが伸び率が高い。具体的には、リスニングでは未履修者が20ポイント上昇したのに対し、履修者は24.7ポイント上昇し、リーディングでは未履修者の19.9ポイントの上昇に対し、履修者は27.7ポイントの上昇と、それぞれ4.7、7.8ポイント、履修者のほうが大きく上昇している。

2015年度は、どちらもVELCのTOEIC予測スコアよりも実際のTOEIC得点のほうが低かったが、履修者は32.1ポイントの下降にとどまったのに対し、未履修者は55.8ポイント下降している。この年は予測スコアでも履修者のほうが未履修者より27.5ポイント高かったが、実際のTOEIC-IPではその差が23.7ポイント広がって、51.2ポイントになった。

この結果は、この節の冒頭で取り上げた「主張」に反して、第2外国語学習は英語能力の向上を阻害するどころか、逆にそれを助長していることを示し

ている¹²。それも、1年間週1回か2回程度のしばしば「あまり成果が上がらない」とされる初級学習だけである。

しかも、当然のことながら、英語力だけではなく、基礎的な範囲にとどまるとはいえ、第2外国語そのものの能力も身につけているわけだから、英語と第2外国語は「虻蜂取らず」というよりも、むしろ「ウィン・ウィン」の関係にあると言えよう。そしてこのことが、上（特に2.1と2.2）で述べたことと無関係であるとは考えにくい。

3. 終わりに

ここまで大学専門外外国語としての初級第2外国語学習には、深い意義と様々な効用があることを論じてきた。しかしそのことを説得力を持って学習者に伝えるためには、教員たちの自覚と努力が必要であることは言うまでもない。

教員は実際の教育現場において、上に述べたことを意識化し、具体的な教育実践の中で、学習者たちがこれらの意義と効用を実感できるように取り計らわなければならぬ。技能の習得のみに拘泥するのではなく、その先にどのような景色が見えるのか、知的かつ明確に示してやることは非常に重要である。

今回述べてきたことに関しては、ドイツ語学を専門とする教員の役割は大きい。経験則にとどまらない、最新の専門知識を獲得するとともに、それらを学習者に興味深く提示できる能力を育まなければならない。言語学の知見を単なる専門知識に押しとどめるのではなく、一般的な「役に立つ知識、知的能力」として紹介する努力は、常に必要であり求められてもいる。

学習者の第2外国語に対する学習意欲、モチベーションはいまだ決して低くない。大学においても、グローバル社会を生き抜くために、英語は非常に重要かつ必要だと思っている学生は多いが、外国語の知識、能力が英語だけで充分である、と考えている学生は意外と少ない。むしろそのような考えがちなのは、外国語担当以外の大学教員たちである。

本稿で述べたような意義と効用を持ち、学習者の

モチベーションも充分にある第2 外国語を、大学経営という経済原理から自由選択科目にするなどして、その学習機会を狭めてしまったり、担当教員の力量不足により、学習者が当初持っていたモチベーションを保てず、学習の甲斐がないと思わせてしまったり、高等教育の名折れだと思ふ。諸外国と異なり、英語以外の外国語学習の機会が、事実上大学という高等教育現場にしか存在しない現在の日本においては、なおさらである¹³。

CEFR (外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠) には以下の記述がある。

「ある一つの外国語と文化の知識で「母」語や「自」文化とかかわる民族中心主義を必ずしも超越できるわけではなく、むしろ反対の影響を受ける場合がある (言語を一つだけ学習し、一つの文化だけと接触すると、ステレオタイプや先入観が弱まるどころか強化されてしまうことは珍しくない)。複数の言語を知れば、民族中心主義を克服しやすくなり、同時に学習能力も豊かになる。

従って、学校で複数の外国語の学習を促し、言語の多様性を尊重する心を育てることが重要である。このことは、例えば、単に歴史上重要な時期に差し掛かっているヨーロッパの言語政策選択の問題にとどまらない。」(ゴチック体原文のまま)¹⁴

これは歴史的に多言語社会であり続け、その痛切な経験から、いまだ言語を統一せず複言語社会を目指すヨーロッパが、身をもって到達した境地を反映しており、とても重みがある。特に最後の3 行からは、初等から高等教育に至るまで、「英語という単一の外国語の技能習得」という細い一本の線のみをただひたすら追求することにさしたる疑問を抱かない、日本の「グローバル人材の育成」の浅さと危うさが、ますます強く感じられるばかりである。

参考文献

- 田中一嘉 (2007) 知的ドイツ語学習のススメ 大学教養教育におけるドイツ語教育の現状と今後 ―文法学習の再構築を目指して― 「群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編 第56 巻」 161～176 頁
- 田中一嘉・高橋洸・鎌田忠男・三原智子 (2007) 初習外国語教育の諸問題 ―L2 としての中学校英語と L3 としての大学教養ドイツ語・フランス語― 「群馬大学教育実践研究 第24 号」 229～260 頁
- 田中一嘉 (2012) 言語教育と異文化理解教育のインターフェイス ―大学教養教育における初級ドイツ語教育の場合― 「群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編 第61 巻」 111～121 頁
- 田中一嘉 (2013) 外国語教育と言語教育 ―日本の学校教育現場における言語教育の諸問題― 「群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編 第62 巻」 85～96 頁
- 田中一嘉 (2015) 初級外国語の文法はどのように学習されているか ―大学ドイツ語初級教科書と中学英語検定教科書における文法学習の在り方を比較して― 「群馬大学教育学部紀要 人文・社会科学編 第64 巻」 61～74 頁
- 長谷川由紀子 (2013) 日本の中等教育機関における外国語教育の実情 ―「英語以外の外国語教育実情調査」結果分析― 「九州産業大学国際文化学部紀要 第55 号」113～139 頁
- 溝上由紀・柴田昇 (2009) 「異文化理解教育」と外国語教育 ―教養教育の一形態として― 「愛知江南短期大学紀要 38」 31～42 頁
- 吉島茂・大橋理枝 (他) 訳・編 (2014) 「外国語教育Ⅱ―外国語の学習、教授、評価のためのヨーロッパ共通参照枠― (追補版)」 朝日出版社
- 外国語のカリキュラム改善に関する研究―諸外国の動向― (2004) 「教科等の構成と開発に関する調査研究」研究成果報告書 (21) 国立教育政策研究所

注

- 1 田中 (2015) S.65～67
- 2 したがって音声のない自然言語は (聴覚障害者が用いる手話以外には) 存在しないが、文字を持たない言語はいまだ多く存在する。
- 3 しばしば発音が難しいと言われるフランス語においても、綴りと発音の規則性は高く、初級に置ける発音規則の学習

- だけで十分対応できる。田中他（2007） S. 249
- 4 田中（2015） S. 63～64, S.67 ff.
- 5 初級段階に出て来る語形変化の単純な数の比較を独・仏・英語間で行い、一覧表にしたものが田中他（2007）S.251にあるが、それを見てもこの傾向がよくわかる。
- 6 文科省の学習指導要領では、中学校・高等学校共に異文化理解は「外国語」（すなわち事実上は英語）という教科の中に位置づけられている。
- 7 教科書などでよく取り上げられるものだけでも、食生活、衣服、（留学）学生生活、学校制度、交通、旅行、環境保護など多岐にわたる。
- 8 溝上・柴田（2009） S.38
- 9 田中（2012） S.116
- 10 当該大学の専門外外国語を統括する部局保有のデータに基づく集計。第2外国語のメニューは、ドイツ語、フランス語、イタリア語、スペイン語、ポルトガル語、中国語、朝鮮語の7言語で、そのいずれかを履修しているものを履修者とみなす。
- 11 <http://www.velctest.org/outline/>
- 12 もちろん今のところ2年度のみと比較なので、どの程度の差を継続して産むかを検証するためには、必ずしも十分な期間とは言えず、今後も継続した調査が望まれるが、この傾向が容易に逆転するとは考えにくい。
- 13 このような日本の外国語教育の特殊性については、田中（2013） S.86、長谷川（2013）、「外国語カリキュラム改善に関する研究―諸外国の動向」国立教育政策研究所（2004）などを参照。
- 14 吉島・大橋（他）訳・編（2014） S.157